



TITLE:

<シンポジウム報告>変動する現代  
社会のなかで「教えること」とは:  
高等教育・生涯学習をめぐる日英  
研究者の対話:P・ジャーヴィス教  
授の招聘とシンポジウムの趣旨

AUTHOR(S):

柴原, 真知子

---

CITATION:

柴原, 真知子. <シンポジウム報告>変動する現代社会のなかで「教えること」とは: 高等教育・生涯学習をめぐる日英研究者の対話:P・ジャーヴィス教授の招聘とシンポジウムの趣旨. 京都大学生涯教育学・図書館情報学研究 2012, 11: 149-159

ISSUE DATE:

2012-03

URL:

<http://hdl.handle.net/2433/158653>

RIGHT:

[シンポジウム報告：変動する現代社会のなかで「教えること」とは—高等教育・生涯学習をめぐる日英研究者の対話]

On the Symposium : Teaching in the Changing World: Dialogue between Japanese and British Researchers on Higher and Lifelong Education, Kyoto University, March 2011

P・ジャーヴィス教授の招聘とシンポジウムの趣旨

Professor P.Jarvis and the aim of the symposium

柴原真知子

Machiko SHIBAHARA

本シンポジウムは、『変動する現代社会のなかで「教えること」とは—高等教育・生涯学習をめぐる日英研究者の対話』（Teaching in the Changing World: Dialogue between Japanese and British Researchers on Higher and Lifelong Education）というタイトルで開催されたものである。

同企画は、イギリス・サリー大学ピーター・ジャーヴィス名誉教授の招聘を機に、高等教育、生涯学習・社会教育領域の本学関係の教員との「対話」として企画立案されたものである。2011年2月末、本講座の教員・院生を中心に組織されたジャーヴィス研究会で、ジャーヴィス教授の著書、*Theory and Practice of Teaching*（2002年）を翻訳した。その出版にあたって是非、編著者のジャーヴィス教授を京都にお迎えして直接にお話を伺いたいとの希望に、同教授がお応えくださったところから話が始まった。

ジャーヴィス教授の経歴をご紹介しておきたい。同教授は、サリー大学教育研究学部元学部長、そして成人・生涯継続教育学の教授であり、アメリカジョージア大学成人教育学部の名誉連携教授をはじめ、イギリス、ハンガリー、中国の三大学の名誉客員教授、イギリスノッティンガム大学特任教授、海外の複数の大学で客員教授などを歴任した。この間、イギリス国際比較教育学術協会(BAICE)会長（1999-2000年）、アメリカ成人・生涯継続教育協会の世界成人教育文献シリル・フル賞受賞（2回）、国際ESVA財団から「ヨーロッパの傑出した成人教育者」に授与されるコメニウス賞の第一回受賞者、非アメリカ人で初のオクラホマ大学の国際成人・生涯継続教育栄誉賞の殿堂入り、ブリティッシュコロンビア大学の称号「著名な学者」授与など、欧米での目覚ましい活躍が高い評価を得てきた。また『国際生涯教育ジャーナル』（‘International Journal of Lifelong Education’）の創刊編集者等として理論研究をリードする一方、世界の多彩な地域の専門職協会の名誉会員を務め、国内外で、多くの講演活動を行ってきた。定年退職後もサリー大学で教鞭に立ち、中国、韓国、香港や他のアジア諸国で、政府や学術組織から頻繁に招聘され、非西洋との学術交流や対話に意欲的に取り組んでおられる。

同教授の研究は、生涯継続教育／成人教育の歴史、制度、思想、実践に至る広範な領域

に及び、著書・編著書は改訂版などを含めると数十冊にものぼる。これらの根底には、イギリスの成人教育の中で培われてきた理論と実践の伝統、およびそこに内在する「成人教育的価値」への同教授の深い洞察と思い入れがあるように思われる。二つの世紀にまたがる大きな社会変動の中で、ジャーヴィス教授は、「成人教育」という遺産を手がかりに、イギリス社会、延いては欧米や第三世界にとって「教育」や「学習」とは何か、という根本的な問題を探究し続けている。また「成人教育」の成果と限界性をどう評価・克服し、有用な要素をいかに継承・発展させつつ現実社会に適用するのか、さらにはそれを、学習者・教育者が直面する現代的課題の克服の手立てとしてどう活用するのか、などの実践的問いに、さまざまな形でアプローチしてきたのである。

本シンポジウムのタイトルには、「教えること」という耳慣れない言葉が入っている。「教えること」の原語は **teaching** である。先のタイトルについて一言述べたい。**Teach** や **teacher** は、中学英語でも比較的早い段階で学ぶ単語であり、教育現場でもかなり頻繁に使われる。だが、**teaching** を訳そうとすると、適切な訳語が見つかりにくい。**learning** は一般には「学習」と訳されるが、**teaching** に対応した言葉として「教授」を充てると大学教授のような職名と混同される。また「教育」と訳すと、**teaching** より包括的な概念になるために、適切な訳語とは言えない。カタカナでティーチングとしても、私たちが日常的に触れている「教える」という行為とは少しニュアンスが変わってくる。なぜ、**teaching** にぴったりする訳語がこんなに見つかりにくいのか。このような問いを込めて、私たちは敢えて「教えること」という訳語を選んだのである。

ジャーヴィス教授ご自身、「学習」については一般の注目に先立って、80年代に多くの著作を出されているが、ここで敢えて **teaching** の本を出されたことには大きな意味がある。

近年、世界的に学習理論が注目を浴びている。同教授は1998年には『学習の理論と実践』(*Theory and Practice of Learning*, 2002年に第二版)、2000年には『学習の時代』(*The Age of Learning*)を世に問うていた。例えば、本書の姉妹編とも言える『学習の理論と実践』では、学習と学習をめぐる状況の変化が次のような流れとして整理され、各々の背景とメカニズムが分析された。「子ども期から成人へ、そして生涯へ」「少数から多数へ」「教育・訓練から学習へ」「プロセスとしての学習から、制度的現象としての学習へ」「教師中心から学習者中心へ」「教養主義から職業開発・人的資源開発へ」「理論的から実践的へ」「単一の学問知から多元的学問知へ、そして統合知へ」「真実としての知から相対的存在としての知・情報としての知・物語としての知・言説としての知へ」「機械的反復の学習から省察的学習へ」「福利活動のニーズから市場の需要へ」「古典的カリキュラムから、物語的カリキュラム、そしてプログラムへ」「対面学習から遠隔学習、そしてeラーニングへ」である。

このような近年の動向にもかかわらず、「学ぶ／教える」ために設定された機会や場では二極化した傾向が顕著である。大多数の教師が、教師中心の教え込み主義や「知識伝

柴原：変動する現代社会のなかで「教えること」とは

授」という認識から踏み出し得ていない一方、eラーニングに最も顕著な「商品」としての学習が一般化し、消費者とサービス提供者という発想や関係構図が生まれ、学校教育、特に大学教育の質保証の議論にも暗黙のうちに無批判にもちこまれてきた。ジャーヴィス教授が本書で「教えること'teaching」'に注目するのは、このゆえである。

(渡邊洋子「解題」ジャーヴィス編著『生涯学習支援の理論と実践』より)

このように、ジャーヴィス教授は「教える」を「学ぶ」に優先させるとの発想でなく、現代社会の中で「教えること」を「学習支援」の手立てとしてどう捉え直し、どう位置づけ直すのか、またそこでの課題と可能性は何か、を提起している。そこで目指されているのは、「教えること」の再発見・再評価・再構築の試みとも言える。それでは、「教えること」を「学習支援」として捉え直すとは、現代の高等教育や生涯学習・社会教育の文脈において、具体的に何を意味するのだろうか。同シンポジウムの趣旨は、このような問いを参加者とともに考えたいというものであった。

当日はまず、ジャーヴィス先生に『『教えること』の現在—学習支援者になるには』というタイトルで基調講演をいただいた。休憩後、ジャーヴィス先生のお話を受けた形で、京都大学高等教育研究開発推進センター准教授溝上慎一氏「大学における実践的課題の観点から」、京都大学大学院教育学研究科名誉教授上杉孝實氏「生涯学習／社会教育実践の現代的課題の観点から」とのご発言をいただいた。その後は休憩をはさみ、ジャーヴィス先生からお二人に対するコメントと質問、さらに三人でのディスカッション、という形で進められた。司会は渡邊洋子（教育学研究科生涯教育学講座准教授）と吉田正純（教育実践コラボレーションセンター助教）、通訳は、柴原（博士後期課程2年（当時））が担当した。

以下、ジャーヴィス先生の報告原稿P・ジャーヴィス「学習支援者になるために」の柴原真知子による日本語訳、および吉田正純によるシンポジウムを含めた対話全体の報告およびふり返りをあわせて掲載する。

## 学習支援者になるために

ピーター・ジャーヴィス

(訳・柴原真知子)

私のキャリアも終盤にさしかかっておりますが、最初に講義をしたのは、一般の人に対して行ったもの（牧師としての説論…訳者）で、今から57年くらい前のことになります。ご存知の方もいらっしゃるように、「教えること」を含めた教育の諸側面について、私は論

文や著作を執筆・編集してきました。ここにお招きいただいたこと、また、「教えること」について編集した本を翻訳してくださったことは、大変に光栄なことです。「ありがとうございます」としか言えませんが、それでは十分ではないでしょう。

私のキャリアが終わりに差し掛かるにつれて、「教えること／学ぶこと」に関する根源的な問いを、改めて考え始めるようになりました。本日はそのうちの三つについてお話ししたいと思います。その問いとは、「教えることとは何か」「すぐれた学習支援（＝「教えること」）とは何か」「何が人を学習支援者にするのか」です。ある意味、本原稿はアカデミズムでの私自身のキャリアを振り返るものであると言えます。私は、教師教育を目的としたカレッジで講師をして、それから成人教育者として大学の世界へと入りました。以後は、イギリスにおける初期の成人教育者養成にだいぶ関わりました。学生だった教師が、成長して教師になっていく様子を見守ることが私の特権でしたし、学生が私から少しは学んだのと同時に、私も学生たちから学んできました。学生が私から学んでいるからといって、私はすぐれた教師であるとは言えません。私は何年間も関わってきた学生のために、「少しでもすぐれた教師でありたい」と思っているに過ぎません。

## 第一部 「教えること」とは何か

一点目の問いを深めるにあたって、かなり大きな議論ですが、二つの考え方があると思います。一つには、「教えること」とは、客観的に言えば一つの職業（occupation）であって、そのプロセスにはたくさんの異なる意味とアプローチがある、という考え方です。もう一つは、主観的に考えれば、「教えること」とは、学生や同僚、雇用されている機関に対して持つ義務という経験である、という考え方です。

### 「教えること」とは何か—客観的アプローチ：

私は今、意図的に「職業（occupation）」という言葉を使いました。教育職に従事するほとんどの人々はそれを「天職（vocation）」と捉えると思います。使命であると。しかし、ここでは「天職」や「専門職（profession）」という言葉と区別してみようと思いました。コリン（1991）が指摘しているように、現代社会において多くの人々は、「使命」という考えに腰が引けていると言えます。とはいえ、この要素を「教えること」から取り除いてしまえば、「教えること」の価値を単なる職業（occupation）にまで減じてしまうことになります。教師は単に、社会の中で権力を持つ人たちの口を借りているだけということになるでしょう。「教えること」は、権力を持つ人に仕える人（servant）以上の存在です。ニューマン（2006）の言葉でいえば、「教えること」は、実際、人々が権力を否定することを援助する道具にもなりうるのです。それゆえ、「教えること」は同時に、民主主義の形態を育む道具、またそれを援助する道具にもなるのです。ゆえに、教師である私たちが専門職であると誓う（profess）限り、「教えること」は専門職（profession）であるといえます。で

柴原：変動する現代社会のなかで「教えること」とは

は、私たちは、何を「誓う (profess)」のでしょうか。

『生涯学習実践の理論と実践』(2006, p.13) で、私が指摘したように、「教えること」は変化しています。多くの「新しい」形の、また「新しい」と思われるような形態の「教えること」があります。しかし、形態が変化したからと言って「教えること」の本質も変化したわけではありません。理想的に言えば、私たちは、(子ども・おとなに限らず) 他者とともに働き、知を共有し、これらに関する専門性を身につけ、他者が成長・発展するのを援助したいから教師になるのです。またおそらくこのことがよりよい社会をつくるのだと考えているのでしょう。これが私たちの専門職の基盤なのです。伝達の方法や様式が変化するからと言って、このことも変化するとは思えません。

### 「教えること」とは何か―主観的アプローチ：

教師としての私たちにとって、「教えること」は実践でありかつ経験です。実際に「教えること」によって、我々は「教えること」を学ぶのです。しかし、私たちが皆知っているように、「教えること」に熟達したからといって実践が感情から切り離されることはありません。おそらく、私たちは皆、感情にうまく対処できるようなトレーニングをほとんど受けていないのです。ブルックフィールド(1990, pp.2-3) は、私も常々経験してきた感情について次のように要約しています。

我々がこれから起こることすべてを、あらかじめ予想し、それにもかかわらず、何か予期せぬことが起こると、新しい反応が引き出され、我々は「教えること」の性質として前提としてきたことの問い直しを迫られる。しかし、よくわからないと感じたり、行動が言葉とが合っていないかったり、実践の中で起こることすべてがコントロール下ないと認めてしまうことは、我々にとってのタブーである。我々は、何が起こるかをすべて予期して適切に対応していないと、失敗していると思うものである。混乱や躊躇、まごついている様子は、弱さの証であると…

完璧な教師像というのは、神話です。私は講義の前日、ずっと立ったまま、何を話そうかと心配したり、失敗を恐れたりしたことが何度もありました。発表の前もだいたいいつも緊張します。しかし、何年もそれを続けてきて、「自分の知や能力に自信をもったらどうなの？」と自問します。そうなのです。とはいえ、自信があっても十分ではありません。パーマー(1998) “Courage to Teach”[邦訳：吉永契一郎訳『大学教師の自己改善―教える勇気』玉川大学出版部、2000年]のタイトルそのものが物語っています。

しかし、このような経験にはもう一つ別の顔があります。私たちが教えようとしてきた学生が、成長・発展するのを見守るというわくわくするような気持ちです。「教えること」

にはたくさんの定義があり、それらについては今回訳して下さった本の第一章に書かれています。一方で、「教えること」とは、基本的に、他者（たいていは学生）に学ぶ機会を提供するプロセスであると言えるでしょう。しかし、これに関しては、議論を要するやっかいな哲学的問いを立てることもできます。つまり、学生が学びたくないとしたら、それでもまだ私たちは教えるのか、という問いです。教師は学生に機会を与えますが、究極的には、教師は学生に何かをするように仕向けたりすることはできません。この意味で、「教えること」は教師の行動や意図についての言葉であり、学生についての言葉ではないのです。

## 第二部：すぐれた学習支援者とは何か

「すぐれた」という言葉にはたくさんの意味が含まれ、定義づけることは難しいです。『コンサイス・オックスフォード辞典』は「すぐれた」という言葉を定義するのに 20 の異なるアプローチを示しています。ですので、一つの意味に絞ることは無理でしょう。しかし、ここでは、「教えること」において「すぐれている」とはどういうことなのかについて 6 つの問いを立てたいと思います。そうすることで、この状況をもっと整理できるかどうか見てみましょう。その問いとは、合格率、知、技法（テクニック）、展望、知恵、配慮に関するものです。

### 合格率：

もし、教師がすべてのクラスで、100%合格させているとしたら、その教師はすぐれた教師でしょうか。教師がこのような成果を出すことは、明らかに望ましいですし、うまくやっている教師であることを示しているとも言えるでしょう。しかし、うまくやっていることは、「すぐれている」と同じではありません。私たちは、どんな方法が用いられているかや、ある教える方法を用いたときに起こる弊害とはどのようなものか、を認識していないときもあります。このことは、目的は手段を正当化しているか、という問いに集約できるでしょう。学生が試験に合格することは、「教えること」の結果、最終的に得られる唯一の成果ではありません。なぜなら、何よりも、教師自身がどのような教える方法を用いたのかを認識していないからです。加えて、合格率は、そのコースの最終的な成果にはなりえないこともあります。たとえば、クラスでは誰も合格しなかったけれども、さらにその科目について学習を続けたいと思うようになった場合、逆にクラスの学生が誰もその教師に「また教えてもらいたい」とは思わない場合は、どのように考えたらよいのでしょうか。これらの点は、（合格率とは）別の成果ですし、すぐれた学習支援（＝「教えること」）とは何かの評価項目を決める際に、重要な項目になります。

対照的に、クラスでは誰もその科目が好きではなかったり、学校・カレッジ自体が好き



## 柴原：変動する現代社会のなかで「教えること」とは

ではなかったけれども、クラスに出席した結果、学生の中からその科目を好きになる人が出てきたり、学校もそう悪くはないし、勉強を続けてもいいと思うようになった場合はどうでしょう。そこでの教師は100%の合格率を達成できていないかもしれませんが、学生の態度の変容は、うまくいったことの指標と言えるかもしれません。

つまり、合格率はすぐれた学習支援の性質を決めるひとつの評価項目に過ぎないということです。それが唯一ではありません。もし私たちが（合格率以外の）あらゆる成果を知りえたとしても、もっとよい評価項目があるでしょう。

### 教師のもつ知識レベル：

理想的に、教師は自分が教える科目について、とてもよく精通しているというのが望ましいです。しかし、知識それ自体は、静的なものではないですし、知の形態の変化は他の変化よりも早いです。たとえば、科学技術の知識の変化の速さを考えてみてください。いまでも覚えているのですが、新しいパソコンを買いにお店に行き、品物を眺めた時、何を買えばいいのか分からなくなりました。やっと何にするかを決めたとき、本当に今買うべきか、あと一週間程待って新しいバージョンの発売を待つべきなのかと悩んでしまいました。この気持ちを皆さんも理解してくれると思います。結局、その時は買わなかったのですが、3週間も経たないうちに新しいパソコンが発売され、私が欲しかったパソコンはかなり安くなっていました。科学技術や自然科学は、極端とも言える速さで変化し、倫理等はそれには追いつかない速さで変化します。このような中で、教師には様々なことが求められます。教師は、自分の領域について精通しているべきですし、精通し続けるために生涯継続的な教育が期待されますが、（科学技術や倫理といった）別のテーマが教師にさまざまなことを要求してきます。教育を計画する立場にある人は、この点を考慮しなければなりません。

教師は、授業で求められるレベルで科目を教えられるだけの知識のみならず、それ以上のものを持っていなければなりません。しかし、このことは、教師は皆、その領域における新しい研究に関するあらゆることを知っていなければならない、ということの意味しません。当然、教師が多くの知識を身につけていれば、学生にとっては役立つでしょうが、「教えること」の多くの形態では、科目について教師があらゆることを知っている必要はありません。しかし、教師は、学生に教えるのに十分な知識を持っている必要はあります。これは、教育当局の責任であると同時に、私たち教師の責任でもあります。とはいえ、教師が知識を有していることイコール、学生の合格を保証することではありません。

豊富な知識に基づいた「教えること」は、すぐれた学習支援の性質を決定するもう一つの評価項目になりうるということです。しかし、これもまた唯一のものではないですし、根



本的に重要なものでもありません。

#### **すぐれた教える技法の使用：**

『成人教育と生涯学習：その理論と実践』（ジャーヴィス、2010, p.141-148）で、私は「教えること」の四つのタイプ、「教え込み型」、「ソクラテス型」、「ファシリテート型」、「経験型」について言及しました。加えて、私はそこで 30 の教える方法について議論していますが、それですべてではないことも自覚しています。いまや、e-learning（情報技術を用いた学習）と m-learning（情報技術と携帯型通信機器を用いた学習）の両方があります。そのため、教育には文字通り、新しい技法と共に新しい科学技術があるといえます。教師が専門職であるならば、教師はすぐれた技術者であり、多くの技法と複数の科学技術を使いこなせるべきということになるでしょう。実際、教師は学生がもつ、学習についての嗜好性に対応できるように、一つのコースでも多様な方法を用いることができるべきだということになるでしょう。しかし、今回の翻訳書でも指摘したように、「教えること」は技法以上のものです。それはまた「わざ」でもあります。技法や科学技術で専門性を持っていることは、すぐれた学習支援とは何かを判断する評価項目にはなりませんが、知識と同様に唯一のものでもなければ、根本的に重要なものでもありません。

#### **教師の展望（ヴィジョン）：**

「教えること」とは、クラスで学生を見守るだけのことでもないですし、指導監督を受ける、レベルが高い学生を見守ることでもありません。「教えること」とは、学習者がこれから何になるのかを見守ることです。この点については、私は偉大な哲学者・ハイデガー（1968, pp.14-15）ほどうまく説明できません。かれは、棚職人の徒弟制度について次のように書いています。

棚職人の徒弟制から例を挙げるとすれば、棚をどうつくるかを学んでいる人もしくはそれに該当する人になるだろう。徒弟の学習は、単に、道具の使い方に関する能力を獲得するために行う実践ではない。また徒弟の作ろうとするものが、今まで慣習的にはどのような形であったか、に関する知識を得るためだけでもない。もし、徒弟が本当の棚作り職人になるのだとしたら、かれは自分自身で答えを見つけ、木にはいろいろな種類があること、また、木のなかには眠っている形があることを認識しなくてはならない。（職人の手によって）木は、それがもつ豊かさをそのなかに秘めながら、人間の生活のなかに入っていくのである。この木とのつながりこそが、職人わざ全体を維持させている。このつながりがなければ、職人わざは単なる時間つぶしの仕事であり、他の職業とも大差のない仕事となる。

「教えること」というのはこのような「職人わざ」なのです。この徒弟のように、私たちは学生に関わっていくべきですし、私たちがやりとりをする存在「のなかに眠っている」

## 柴原：変動する現代社会のなかで「教えること」とは

潜在的な人間をみるべきだと思います。学生が成長し、成熟し、その潜在性を獲得するのを見るのがわくわくするのと同時に、「教えること」で私が一番悲しいのは、学生がそのような見通しを持つこともなく、失敗するのを見ることです。たとえば、ある成人学生はすでに上級の職をもっていました、PhD（博士号）のために研究をしようと決め、私はとても大きな期待を寄せて、指導を始めました。しかし、彼女は成長しませんでした。加えて、自分の失敗について私を責めるようなことをしてから、私とは再びコミュニケーションを取ろうとはしなくなったのも悲しいことでした。私は、40~50 人の博士課程の学生を指導してきましたが、学位を取らなかったのは 2 人だけで彼女はその一人でした。この二人の学生に関しては、私の残された人生の間、悲しい思いを抱くことでしょう。徒弟のように、私たちは学生が学習した結果、何になりたいのかの展望（ヴィジョン）をもたなければなりません。とはいえ、ヴィジョンだけで実践がなかったり、うまくいかなかったりすれば、それはほとんど価値がないのと同じです。

### 教師の実践的な知恵：

すぐれた学習支援（＝「教えること」）の評価項目に、教師の知恵を含める学者はほとんどいないでしょう。けれども、ここ数年間、私は、「抽象的な知恵（意味を重視する）」と「実践的な知恵（日常生活での知恵）」という二つの知恵の形態について考えています。実践的な知恵とは、学ぼうとして得られるものではありませんが、私たちが行うたくさんのことの副産物です。つまり、暗黙的な知なのです。これはまさに、アリストテレスの主張を支える哲学です。

ここで述べられたことは、次の事実からも明らかである。若者が幾何学者や数学者になり、これらの学問について博識になると、実践的な知恵をもった若者はもはやいなくなる。実践的な知恵は普遍的であると同時に、具体的な物事に関わる。具体的な物事は、経験を通して知るようになるものであるが、若者は経験を持たず、経験を得るにはある程度の時間を要するからである…

（アリストテレス VI.8 p.148）

しかし、実践的な知恵の基礎となるのは、本質的には、年齢ではなく、経験からくる学びです。教師は自分たちの経験から学び、経験する時間が長ければ、知恵を身につける機会がより多くなります。このような知は、「教えること」の暗黙的な知です。賢い教師は、教室内でたくさん起こる予期せぬことや、弱さをもつ学生が直面する困難さにもうまく対応できるでしょう。賢い教師は、自分のあらゆる経験を用いて、「教えること・学ぶこと」を刺激のあるものにすることができます。とはいえ、私たちはハイデガーからも学べると思います。彼は、「教えること」がいかに難しいかについて述べています。学生が学んでいるところに先手を打つようにして介入するわけにはいきませんので、「教えること」は学ぶ

ことよりもずっと難しいのです。

本当の教師は、学び以外には何も起こらないような状態にするものである。それゆえ、教師の振る舞いから、我々は教師から何も適切には学んでいないのではないかとの印象をもつこともよくある。… 教師と教えられる人との関係が本物であれば、知ったかぶりをする余地や、権威当局から右に左に揺らされたりするような余地はないはずである。ゆえに、教師になることは賛美されるべきことなのである。… (Heidegger, 1968, pp.14-15)

賢い教師は学習には乗り込んでいくようなことは決してしません。このような教師が行うのは、学びが起こる空間をつくることなのです。これは、教師が必要とされる時も介入するべきではないということの意味するものではありません。教師は教える内容が学習のプロセスに貢献できるようにする責任はありますが、その際には学生のニーズをいつも頭の中に置いておかねばなりません。学習の空間 (space) には、パーマー (1983, pp.69-87) が指摘するように三つの主な特徴、すなわち、「オープンであること」、「境界」、「ホスピタリティのある雰囲気」があります。「オープンであること」とは文字通りの意味です。この学習の空間は、教師が学生のためにすべて満たしてしまってはならないものですが、学習者が真実を追究できるように境界を持つことはあります。とはいえ、この空間には境界線がないという側面もあります。そのような場合、思考やスキルは、自分が考えるにしがたって深められていきます。今まで思考してきた範疇のなかでは見えなかった真実を探究し続けられるのです。レヴィナス (1991) が示唆するように、これは無限のプロセスになります。教師は振り返りのプロセスを援助できますが、学習者だけが、本当の振り返りを行い、自分の思考を無限に探究することができるのです。

このような境界をもたない空間は、新しい教師や新しい考えを歓迎するホスピタリティをもつものでなければなりません。新しい考えには常に「痛みがない伴わない」とは言えませんので、ホスピタリティが十分にあれば、痛みを伴うような学習であっても可能となるでしょう。たとえば、セネット (2008) が示唆しているように、すぐれた教師は十分な説明を提供するけれども、偉大な教師というのはその場に揺らぎを与え、動揺を残し、ややこしい議論すら招き入れます。さらに、偉大な教師はこれらのことについて学習者がこだわって考えられるような余地をつくり、そうすることで思考が発展し、広がり、より意味をもつようになるのです。

#### 教師による配慮：

今回の翻訳書でも書きましたが (2006, pp.39-52)、私は「教えること」に関する著作を通して、教える者と教えられる者との間には、常に道徳的な関係性があると述べてきました。教師は、自分のいる領域の真ん中にやってくる「よそ者」に対する責任があります。

## 柴原：変動する現代社会のなかで「教えること」とは

また、学ぼうと私たちの所にくる学習者にも責任があります。「責任を負う」ということは、学生の空間を私たち教師のプレゼンス（存在性）で埋めることなく、学習者が学べる空間を作ることを意味します。もしくは、パーマー（1983, p.88）が述べるように「真実に従うこと」が共に実践されうるような空間をつくることを意味します。これは、ゆっくりでかつ段階を踏む学習のプロセスであり、また教師と教えられる者との間の道徳的な関係性のなかで、教える主題に関わる真実を内面化するようなプロセスです。クラウフォード（2005）が議論したように、今日の社会で私たちは、物事をあまりにも早いスピードでこなし、かなりの経験、特に学びの経験は見過ごされています。ゆっくりとかつ丁寧に学ぶことによって、私たちは互いをもっと理解し、教えるテーマに関わる真実について理解し始めるのです。「学ぶこと」と「生きること」のプロセス全体で、スピリチュアルな領域についてもっと理解し始めるのです。これが、教師のもつ配慮なのです。つまり他者への配慮と言えます。私たちはともに、互いを配慮する関係の中でお互いを共有し、そうすることで人間性を認識できます。学習コミュニティからは何も排除されないのです。

### 結論—すぐれた学習支援者とは何か

このトピックについては、この短い発表で言及した以上のことが、当然あります。私の分析に賛同しない方もいらっしゃると思います。しかし、ここで議論してきたことから、すぐれた学習支援者の定義ができる段階に来たと思います。すぐれた学習支援者とは、他者（学習者）への配慮をもって自分自身、自分の知識、自分の専門性を捧げ、そうすることで、学習者と教師が、生涯にわたる学びのプロセスの中で共に学び、成長し、人間性を発展させる機会が生まれる空間を創る人のことなのです。